



# L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie

Michel Fournet

## ► To cite this version:

Michel Fournet. L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie. Jorro. Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan, pp.35-54, 2007. halshs-00163773

**HAL Id: halshs-00163773**

**<https://shs.hal.science/halshs-00163773>**

Submitted on 18 Jul 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FOURNET M. (2007). L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie, in JORRO, A. (2007) *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan..

## **L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie**

**Michel Fournet\***

*L'objectif principal de la recherche est d'analyser les fonctions que revêt la formation continue pour les cadres des entreprises de la net-économie lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles formes de fragilisation professionnelle. Les enquêtes de terrain portent sur mille dirigeants ou cadres de start-up, d'entreprises de services informatiques consultés sur « l'arc méditerranéen » (Espagne, France, Italie, Grèce et Chypre). L'hypothèse centrale du point de vue des sciences de l'éducation est que la formation professionnelle continue offre une réponse efficace à la précarisation paradoxale de ces personnels hautement qualifiés dès lors qu'elle est individuellement anticipée et collectivement garantie.*

**Mots-clés :** évaluation, perfectionnement professionnel, autoformation, anticipation, réflexivité

Les cadres européens de la net-économie interrogés lors des enquêtes du projet Forco-Précanet (Bedin & Fournet, 2005c) associent leur développement professionnel à une autoformation mise en œuvre au travers de pratiques diverses et quotidiennes d'une formation professionnelle permanente, non formelle et bien souvent informelle... Ils décrivent systématiquement cette formation aux antipodes d'une forme institutionnalisée traditionnelle jugée inopérante dans leur secteur d'activité, secteur retenu pour ses caractéristiques liées à une forte évolution technique, commerciale et, de surcroît, à un devenir incertain.

Si apprendre par et pour l'activité n'est pas chose nouvelle et caractérise depuis toujours la formation en immersion dans les milieux de travail, l'évaluation d'une telle formation professionnelle en situation de travail suppose que ces cadres aient pour le moins quelques repères, une bonne analyse des situations et un goût certain des synthèses pour fonder rapidement des choix stratégiques. Autrement dit, soumis à un système de contraintes fortes, ces cadres ont développé et cultivent une disposition, une attitude, une posture désignée récemment sous le terme d'apprenance (Trocmé-Fabre, 1999 ; Carré, 2005).

Pour rendre compte de l'articulation des processus d'évaluation, de développement professionnel et d'autoformation conjointement à l'œuvre dans de tels environnements professionnels incertains, nous présenterons dans une première partie les principaux constats établis lors des enquêtes menées selon une méthodologie partagée dans cinq pays européens de l'arc méditerranéen. Dans une deuxième partie, nous examinerons les stratégies d'apprentissage permanent de ces cadres qui préfigurent assurément en France un paradigme de « la formation professionnelle tout au long de la vie », au moment même où le droit individuel à la formation (DIF) peine à se mettre en place dans les petites et moyennes entreprises caractéristiques du domaine investigué.

Précisons au préalable que notre conception du développement professionnel est celle d'un « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice d'une profession » (Bourdoncle, 1991). Ce point de vue privilégie le processus de formation qui combine des activités « centrifuges » d'investigation (tournées vers les choses) et de collaboration (les autres) à des activités « centripètes » de réflexion et de régulation personnelle (soi). Nous ne nous attacherons pas ici à une perspective développementale, sans en dénier pour autant l'intérêt. C'est plutôt une manière de dire que nous prenons le parti de rompre avec les modèles de l'action appliqués

---

\* Université de Toulouse-Le Mirail (France), Maître de Conférences en Sciences de l'Education, équipe CREFI-Evacap (Centre de Recherches en Education, Formation, Insertion - Evaluation et Professionnalisation des Acteurs et des Contextes).

à l'acte d'apprendre qui mettent l'accent soit sur l'acteur et son individualité, soit sur l'acteur et « sa collectivité », pour tenter de mettre en évidence « *le façonnement conjoint de la personne et de son environnement* » (Thévenot). Une manière d'évoquer aussi l'héritage des psychologues et pédagogues humanistes, de J. Dewey à J. Piaget ou de L.S. Vygotski à C. Rogers.

Notons enfin, que si les cadres ont incarné durant les Trente glorieuses un « salariat de confiance » auquel on attribuait dévouement, loyauté et adhésion à l'entreprise, leur forte croissance numérique a entraîné une certaine banalisation de leur titre. Les fonctions techniques et d'expertise se sont développées en intégrant des dimensions gestionnaires en lieu et place d'anciennes fonctions hiérarchiques plus prestigieuses, mais aussi en accentuant la lutte pour les places dans un contexte de plus en plus concurrentiel. Cette précision nous paraît primordiale pour comprendre la tension essentielle entre l'idéal de l'individu autonome et autosuffisant et la réalité moins enchantée de la dépendance et des contraintes en tout genre.

## **1. L'imbrication forte de pratiques d'évaluation multiples**

Les constats établis par les enquêtes du projet Forco-Précanet mettent en évidence l'imbrication forte au sein des processus d'autoformation et de développement professionnel de pratiques d'évaluation multiples, croisées et interdépendantes : évaluation de ses propres compétences professionnelles, évaluation des compétences des pairs et partenaires, identification et reconnaissance des dynamiques à l'œuvre, éprouvées ou émergentes.

Ces mêmes constats montrent la centralité de l'autodiagnostic, force de rappel telle qu'elle pourrait ramener de façon excessive aux seules caractéristiques individuelles qui ne constituent cependant que des pièces du puzzle.

Présente dans tous les propos, la compétitivité économique est toujours invoquée comme un déterminant de la qualité et place l'apprentissage permanent comme une condition essentielle de la survie de l'organisation au travers des activités de ses membres. L'innovation concurrentielle des marchés qui s'ensuit contraint donc les cadres à l'autoformation continue.

Dans les milieux de la net-économie choisis pour nos enquêtes, cette culture de l'innovation contrainte sous-tend explicitement toutes les règles et nul n'en conteste les fondements idéologiques.

### **1.1. Evaluer un développement professionnel en contexte**

Evaluer un développement professionnel quel qu'il soit revient selon nos travaux (Bedin & Fournet, 2004) à établir un diagnostic des compétences individuelles, intégrer celles-ci dans des dynamiques où se jouent des attentes, des espoirs et des craintes, des intérêts communs et parfois opposés, des relations hiérarchiques et des relations affectives, des conflits et des solidarités, des stratégies partagées et des stratégies personnelles. Evaluer un développement professionnel « en contexte » conduit en premier lieu à analyser une démarche individuelle de changement inscrite dans un collectif auquel l'acteur observé attribue maintes caractéristiques.

Ainsi, lorsque les chercheurs font établir un diagnostic des compétences professionnelles par les cadres eux-mêmes, ils visent à faire expliciter les points forts et points faibles tels que ceux-ci se les représentent dans leur situation, leur activité professionnelle de référence, tels qu'ils leur donnent sens et leur confèrent intérêt et valeur, en bref tels qu'ils les évaluent (Jorro, 2004, 2006a). Si, dans cet effort, les indicateurs de l'individualisation prévalent, et avec eux la figure du « sujet apprenant », la prise de conscience ou le sentiment de maîtrise des transformations identitaires en cours vient renforcer l'idée plus générale d'un « investissement dans la ressource humaine » et d'une coproduction des compétences et d'un potentiel en partage. Dès lors, l'efficacité repose sur les compétences individuelles et collectives, chacun se transforme par un processus qui lui est propre et auquel rien ne peut se substituer. « *Derrière cette image apparaît en clair-obscur la figure de l'entrepreneur de soi, et en tout premier lieu celle d'un gestionnaire de ses compétences* » (Carré, 2005). Au-delà, c'est une façon d'être qui marque des rapports et relations entre des cadres plus amicaux que concurrentiels, plus collégiaux que hiérarchiques et un principe de responsabilité personnelle selon lequel « *les salariés doivent être responsables de leurs propres apprentissages, et*

*les entreprises doivent être responsables du soutien et de la guidance de leurs employés dans leurs parcours de formation* » pour reprendre la formulation de Tobin (cité par Carré, 2005).

Reconnaître les dynamiques individuelles et collectives émergentes, c'est inscrire des apprentissages individuels dans la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, tenir compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu qui sous-entend des références à une « communauté apprenante » et une « organisation apprenante ». En d'autres termes, c'est évaluer un processus d'évolution personnelle qui se réalise toujours dans un contexte particulier caractérisable par un cadre organisationnel, des conditions de l'exercice des activités professionnelles, des objectifs, des procédures et des contenus propres à ces activités elles-mêmes.

Cette prise de conscience convoquée vise à générer l'autoformation dans l'activité et à susciter ce que l'on nommera, par emprunt, l'apprenance professionnelle. L'autoformation dont il est question ici s'inscrit dans une perspective entrepreneuriale et s'expose principalement dans un parcours autodidactique. On peut l'identifier dans les entretiens comme l'autoformation « sociale » qui se déploie à travers les thèmes de l'organisation apprenante ou des réseaux d'échange des savoirs. « *Les dimensions de choix, d'initiative, de proactivité et de responsabilité de la formation sont au cœur de cette définition...* » (Carré, Moisan & Poisson, 1997). Pouvoir d'agir par soi-même assurément, mais au travail (Schwartz, 1973) et plus largement dans son existence bien sûr (Pineau, 1983), mais pouvoir d'agir collectivement le plus souvent, ce qui permet l'appropriation de leur formation par les sujets sociaux eux-mêmes. « *L'entrée dans la société cognitive et la formation tout au long de la vie sont donc affaire de solidarité et de proactivité, de dialogue social et d'initiative individuelle, de garanties professionnelle et d'autonomie des sujets sociaux.* » (Carré, 2005).

J. Dumazedier (1978)   voquait déjà l'autoformation continue en la considérant comme une voie importante pour permettre aux individus « *l'autogestion du temps de leur formation permanente* ». Vingt ans plus tard, le rapport Péry (1999) signe explicitement cette transformation du rapport social au savoir et à la formation dans un contexte fort diff  rent.

Cette culture de l'apprendre et l'appétence technologique et méthodologique qu'elle engendre caractérisent une professionnalisation large qui participe à l'émergence ou la recomposition de professions et d'identités professionnelles dans tous les domaines en forte évolution.

## **1.2. L'autodiagnostic des compétences des cadres**

Pour favoriser l'identification des compétences, le dispositif méthodologique des enquêtes s'appuie sur une simulation de situations diverses de fragilisation professionnelle, exercice auquel les cadres apportent des solutions en termes notamment de propositions d'actions de formation. Le recours en permanence à l'information et à la formation en situation de travail grâce aux outils informatiques est la pratique la plus largement valorisée, qui permet conjointement de mobiliser les ressources de la communauté professionnelle (collaboration) ou de l'équipe de travail (coopération).

Cette technique d'autodiagnostic repose fondamentalement sur un questionnement réflexif, au contact direct, et conduit à insister sur l'analyse du travail pour construire une réponse intégrant la double référence à l'activité de ceux qui y participent, collègues ou autres intervenants, et aux savoirs et compétences mobilisables, à construire ou à développer. Ce dialogue recherché vise la prise de conscience progressive de ressources personnelles, propres à la situation proposée et inscrites dans le contexte professionnel tel qu'il est perçu. L'effort réflexif intègre également les évolutions envisageables ou souhaitées.

A titre d'exemple, le classement de compétences jugées utiles dans les contextes professionnels à risques hiérarchise dans les réponses les items anticiper, prévenir, se perfectionner, être plus polyvalent, s'adapter, se reconverter.

L'autodiagnostic des compétences ainsi dressé est assimilé par les cadres à une évaluation de leurs stratégies pour faire face à des difficultés réelles ou anticipées et à un développement professionnel explicité à travers l'exploration des différentes alternatives proposées comme résolution d'un problème dans une situation professionnelle simulée. Il s'ensuit une reconnaissance des dynamiques émergentes de développement professionnel qui installe un modèle d'évaluation prospective.

### **1.3. Le recours à l'autoformation**

A travers les réponses des cadres de la net-économie, le recours omniprésent à l'autoformation signe à première vue une orientation individualiste et la prédominance forte du court terme. Autre trait, caricatural parfois, l'attention portée exclusivement à l'utile liée au caractère urgent des tâches à effectuer, à l'immédiateté qu'appelle l'outil quotidien et qui développe cette forme d'autonomie contrôlée (Appay, 2005).

Le contenu des réponses montre néanmoins que l'environnement humain et matériel du travail est un facteur essentiel à l'appropriation des interactions autour de l'activité.

Dès lors, l'autoformation, individuelle et collective, apparaît comme une condition de l'appropriation de la formation par les cadres eux-mêmes. Consommateurs et producteurs d'éléments de formation partagés, solitaires et solidaires, les cadres de la net-économie nous offrent une image paradoxale d'acteurs individualistes et altruistes tout à la fois.

Ils considèrent enfin la formation comme un moyen d'anticipation, d'adaptation et de protection. Le dernier point est renforcé par le sentiment souvent exprimé d'appartenance à un réseau ou une communauté.

Nous conviendrons qu'il s'agit là d'éléments essentiels d'une autoformation intégrée à des activités de travail en constante évolution. En ce sens, il constitue un modèle dynamique d'autoformation professionnelle continue.

## **2. Les stratégies d'une autoformation continue, paramètres du développement professionnel**

Les paramètres du développement professionnel renvoient à des contenus fortement individualisés évoqués précédemment, des objectifs fondant selon leur priorité trois types de stratégie, et la démarche privilégiée qui en résulte, nettement marquée par l'expérience et l'appartenance à une communauté professionnelle.

Interrogés sur le rôle de leur formation continue face à des situations professionnelles fragilisées, les deux cents cadres français ont donné des avis divers constituant un corpus qui a été traité notamment par une analyse lexicale automatisée<sup>1</sup>. Au-delà d'une riche classification du vocabulaire utilisé par les professionnels, l'intérêt d'une telle analyse réside dans la mise en relation que celle-ci opère avec des variables objectives associées aux locuteurs. C'est à cette analyse que nous nous tiendrons ici en présentant les regroupements de classes obtenues et leur articulation. D'un point de vue technique, la différenciation des classes est obtenue à l'aide d'une classification hiérarchique descendante (CHD) à laquelle le logiciel associe ensuite une analyse factorielle des correspondances (AFC) (Reinert, 1986). Ces deux méthodes successives de traitement des données sont qualifiées de multidimensionnelles en ce sens que des dizaines de croisements de réponses sont effectués simultanément pour permettre d'établir des regroupements et de déterminer ainsi de « grandes familles », ici des « blocs » de représentations ou de pratiques.

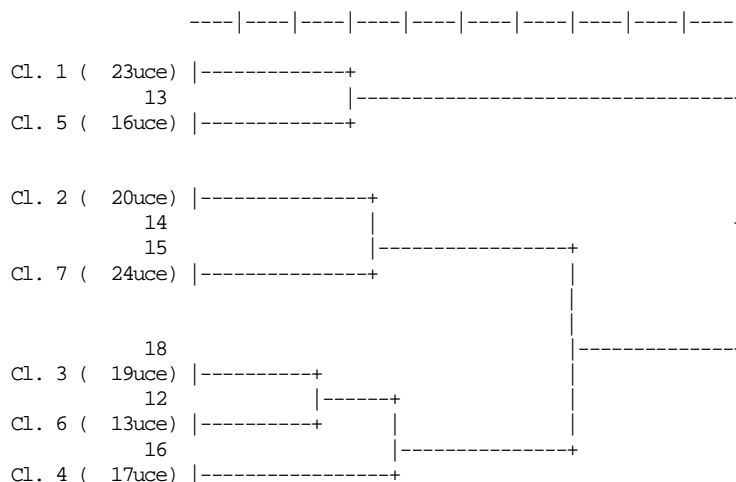
L'analyse qui suit, centrée sur la représentation du rôle majeur de la formation continue face à des situations professionnelles fragilisées, se fonde donc tout d'abord sur une classification descendante hiérarchique qui fait apparaître 7 classes relativement équilibrées.

---

<sup>1</sup> L'analyse automatique des réponses a été effectuée avec le logiciel ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de TEXte). Créé par Max REINERT, ingénieur CNRS affecté à l'université de Toulouse-Le Mirail (UMS 838), ce logiciel permet un traitement de textes comportant jusqu'à dix millions de caractères. Traduit en différentes langues, il est actuellement utilisé dans plusieurs pays de la Communauté européenne. La méthodologie ALCESTE entre dans le cadre général des recherches en analyse de données linguistiques et a été longuement validée (Benzécri, 1973 ; Lebart et Salem, 1981).

## 2.1. Les résultats de la classification : des stratégies de formation hiérarchisées

Figure 1. Dendrogramme des classes stables



Ces classes s'agencent en trois blocs, ensembles qui réunissent chacun des éléments de discours focalisés sur l'évaluation de leur formation professionnelle continue. Trois stratégies clairement hiérarchisées se dégagent qui mettent en avant la confirmation dans l'emploi, le perfectionnement professionnel ainsi qu'une adaptation « préventive ».

### 2.1.1. La stratégie de confirmation : la défense de son niveau d'emploi

Le premier bloc regroupe les classes 1 et 5 de l'arborescence, les premières classes apparues fusionnées et les avant-dernières à être distinguées lors des partitions successives. Ce sont là les éléments de discours les plus significatifs statistiquement, ceux qui expriment les traits les plus saillants de l'ensemble des propos. Les thèmes développés sont ceux d'une formation continue définie avant tout comme un outil de **renforcement dans l'emploi** et dans la position du cadre (cl.1) et comme un vecteur stratégique d'adaptation rapide (cl.2). « *Il y a deux aspects de la formation continue. L'aspect défensif sert à ne pas être éliminé du circuit rapidement et l'aspect offensif permet d'avoir des outils, des compétences pour aborder des domaines technologiques en évolution rapide et constante* ».

C'est dans la classe 1, caractéristique par les propos de jeunes ingénieurs qu'elle regroupe, qu'apparaît avec le plus de force le terme de formation continue, de façon surprenante et significative compte tenu de leur jeune âge. « *La formation permet l'acquisition de nouvelles compétences ou d'une nouvelle dimension, lesquelles viendront renforcer la position du cadre* ». « *Elle doit me permettre de renforcer ma situation professionnelle ou, si le cas est trop désespéré, de me reconverter* ».

La formation professionnelle continue, telle que représentée du moins, est un outil de confirmation et de maintien dans l'emploi. Semblablement à la formation initiale qu'ils viennent de quitter parfois depuis peu et qui les a promus, la formation continue des salariés est un moyen qu'il leur paraît essentiel de maîtriser. « *Dans le cas d'une fragilisation de ma situation professionnelle, il me paraît important de pouvoir prendre les devants, de prévoir et de m'adapter, par le biais de la formation continue par exemple* ».

Et il s'agit bien d'un outil de gestion prévisionnelle tant offensif que défensif : « *La formation continue doit permettre de suivre, voire d'anticiper les changements rapides d'une économie encore non mature, afin de rester en phase avec les attentes grandissantes d'une clientèle en phase de découverte* ». Ainsi, « *La formation continue permet de se perfectionner à son poste afin d'être toujours compétitif* ».

La classe 5 associée à la précédente pointe elle aussi l'aspect défensif (« *ne pas être éliminés* ») et l'aspect offensif (« *avoir des outils pour suivre les évolutions* ») que revêt la formation. L'adaptation rapide est le maître mot de ce groupe : « *La formation permet de suivre les évolutions technologiques,*

*d'adapter ses outils à ses besoins et de faire ainsi évoluer l'entreprise ». « La formation nous sert à nous adapter en permanence aux nouveaux challenges et à l'évolution rapide des nouvelles technologies. Le fait d'être performants nous rend moins vulnérables ». Et elle s'avère très utile pour « nous aider à mettre en place une formation rapide et adaptée à une nouvelle activité ».*  
*« De toute façon, l'évolution rapide de la technologie condamnera ceux qui ne se forment pas en permanence ». Voilà un credo qui confère à la formation un rôle stratégique majeur.*

### **2.1.2. La stratégie de perfectionnement : un impératif professionnel et personnel**

Le deuxième bloc apparu dans la succession des partitions agrège la classe 4 aux classes 6 et 3 qui sont statistiquement les dernières à être séparées et donc les plus proches d'un point de vue de distribution lexicale. Les thèmes développés sont ceux de l'élargissement des domaines de compétence, de l'augmentation du potentiel professionnel et personnel (cl.4), du leitmotiv de l'acquisition de nouvelles compétences (cl.3) et de l'accroissement de la polyvalence (cl.6). Dans une perspective très individuelle, la formation continue sert principalement au **perfectionnement professionnel**.

La classe 3 rassemble toutes les formules qui s'agrègent autour de l'obsession *« acquérir de nouvelles compétences »*. Le perfectionnement accroît la polyvalence, facilite la compréhension des demandes des clients, améliore les solutions proposées et il rend de surcroît toujours possible d'éventuelles reconversions. Se perfectionner permet *« d'être au mieux, en phase avec la demande d'une part et l'ambition personnelle d'autre part »*, car il s'agit avant tout de *« ne pas perdre le fil de l'évolution technologique »* et de *« pouvoir s'intégrer facilement dans de nouvelles activités, dans un nouveau travail »*.

La formation en permanence facilite aussi les relations de travail, *« ... ainsi une meilleure information conduit à une meilleure communication. Les nouvelles compétences acquises durant la période de travail permettent un épanouissement du salarié et une meilleure ambiance dans l'entreprise »*. La formation comme facteur d'ambiance, d'épanouissement du salarié... *« Acquérir une plus grande polyvalence et une meilleure qualification »* concourent à *« assurer un bon développement personnel »* ainsi qu'à *« se reconvertir »* (classe 6).

La classe 4 associée insiste sur la capitalisation de compétences supplémentaires qui permettrait à l'un *« d'augmenter mon domaine de compétence pour réorienter l'activité de mon entreprise et développer de nouveaux produits »*, à l'autre de *« maîtriser des dossiers d'activités sur lesquels j'interviens peu ou pas du tout et de conserver un bon niveau de connaissance sur l'ensemble de mes domaines d'activité »*.

*« Étoffer son CV, toujours progresser, économiquement et au niveau des responsabilités »*, mais conjointement approfondir et étendre son savoir-faire professionnel : *« acquérir une compétence plus pointue dans certains domaines et également élargir les domaines de compétence »*.

Le perfectionnement professionnel se conjugue au développement personnel pour s'exprimer dans un idéal de progrès qui confond sphères professionnelle et privée.

### **2.1.3. La stratégie d'adaptation : anticiper pour prévenir**

Le troisième bloc réunit les classes 2 et 7 autour des thèmes de l'**adaptation** à l'évolution des connaissances, de l'adaptation aux demandes des marchés, de l'anticipation de ces diverses évolutions et d'une mise à niveau permanente pour y faire face (cl.2) et se protéger en réagissant rapidement (cl.7).

Les propos significativement regroupés dans ces classes développent les thématiques de l'évolution des marchés et de leur anticipation. Le slogan est *« faire face »*. Si les marchés sur lesquels travaillent ces opérateurs sont par nature volatils, une meilleure connaissance de l'environnement économique de leur secteur et une prévention des risques technologiques ou financiers qui y sont liés à court terme leur paraissent constituer la façon la plus pertinente pour s'adapter.

*« Une mise à niveau constante de mes connaissances et compétences me permet une adaptation aux standards du marché »*. Ainsi, la formation *« permet d'acquérir une meilleure connaissance de l'environnement interne et externe afin d'être plus réactif face au marché et aux concurrents »*, tout

comme elle « *permet l'anticipation et l'adaptation* » ainsi qu'une « *meilleure anticipation et une meilleure gestion* ».

« *Mettre ses connaissances à jour, se remettre en question et envisager de changer de plan de carrière* » c'est aussi « *rester toujours au niveau, être en contact avec son environnement, ne pas perdre son projet et suivre les évolutions* ». « *Se remettre en question, évoluer et si possible se mettre à l'abri des menaces économiques* », voilà encore une recette sibylline. « *Notre milieu est en constante évolution et pouvoir s'adapter est nécessaire* ». « *La formation sert surtout l'adaptation aux évolutions professionnelles face à la fluctuation des marchés* » et « *conduit à changer de méthodes de travail afin de faire face à l'instabilité organisationnelle et sociale* ». Dans un monde en crise, « *elle doit permettre d'anticiper et de prévenir des changements sociaux et économiques* ».

Les avis résonnent singulièrement, parfois douloureusement : « *La formation m'a servi principalement au niveau des valeurs personnelles* ». « *Elle sert à se remettre en selle, à ne pas se faire larguer et à retrouver la confiance en soi* ». « *En premier lieu, il me paraît indispensable de reprendre confiance en soi et en son avenir. Ensuite, il est impératif d'anticiper...* ». En effet, « *dans le secteur des nouvelles technologies, l'anticipation est vitale* ».

Anticipation et prévention sont les maîtres mots de l'adaptation aux changements de tous ordres. La représentation que dégagent ces propos met en évidence des métacompétences qui présupposent chacun « *ingénieur* » de son parcours de formation et professionnel (Le Boterf, 1987).

Ces fonctions de confirmation dans l'emploi, de perfectionnement professionnel, d'anticipation des évolutions du monde du travail et de protection des salariés et des entreprises sont autant de rôles majeurs que les cadres interrogés assignent à leur autoformation continue, voire confient à la formation professionnelle continue (FPC).

Curieusement, alors même qu'ils ne recourent pas massivement à ses dispositifs, ces cadres semblent considérer la FPC comme un ultime remède en cas de fragilisation excessive de leur situation professionnelle, l'assurance collective d'une sauvegarde et d'un ressourcement individuel en quelque sorte.

#### **2.1.4. Des stratégies sensibles aux profils socioprofessionnels**

Autour de cette hiérarchie statistique qui lie renforcement des positions, perfectionnement compétitif et adaptation défensive se dessine en creux une gradation qui ne peut manquer d'interroger le statut des répondants. Les variables objectives associées significativement à ces mondes lexicaux par l'analyse statistique permettent de préciser quelques-unes des caractéristiques communes à des groupes de répondants.

Ainsi, le premier bloc caractérise principalement les propos d'ingénieurs et de jeunes cadres des quelques grosses entreprises liées aux télécoms qui se sont invitées dans l'enquête par le biais de leurs satellites. On y retrouve aussi le discours de cadres qui sont parmi les plus âgés et dirigent de petites structures spécialisées dans les services aux entreprises. Les uns et les autres prônent les vertus de la formation professionnelle permanente comme moyen de renforcer la position de cadre et de s'assurer durablement le maintien dans l'emploi.

Le deuxième bloc, focalisé sur le perfectionnement professionnel, regroupe surtout des trentenaires créateurs d'entreprises plutôt récentes dont ils sont propriétaires ou actionnaires. Ils participent ou ont participé activement à la FPC et sont rejoints par des quadragénaires fortement diplômés en sciences humaines essentiellement, eux aussi actionnaires. On retrouve dans ce groupe des personnes au statut incertain qui travaillent dans des structures anciennes, dans un environnement de cadres confirmés, qui sollicitent significativement des professionnels extérieurs et qui se distinguent par un niveau de formation initiale modeste au regard des autres et, comme en contrepartie, par une expérience de la FPC conséquente. Fragiles semble-t-il dans une position chèrement acquise, ces cadres - qui n'en sont que par leurs fonctions - misent leur devenir professionnel sur un perfectionnement permanent.

Le troisième bloc est, quant à lui, représentatif de cadres et ingénieurs informaticiens qui travaillent dans de petites, voire très petites structures, qui sont très orientés technologie, se sollicitent souvent les uns les autres et participent volontiers à des actions de FPC au sein des entreprises. L'évocation d'une solidarité professionnelle se dégage de façon diffuse de leurs propos et vient s'afficher comme une clé de l'adaptation aux évolutions technologiques et des marchés. Ces fous de technologie – c'est ainsi

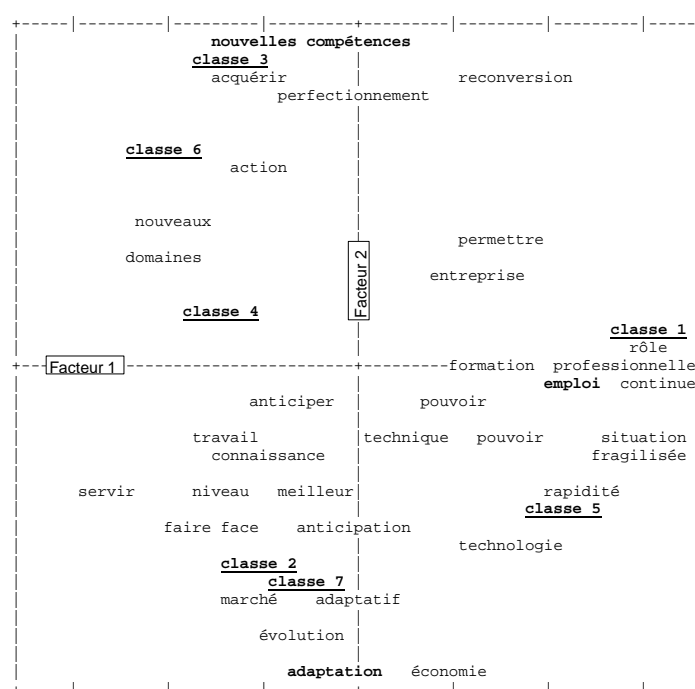


que se désignent nombre d'entre eux – croient fermement aux vertus protectrices de leur(s) communauté(s) professionnelle(s).

Quelle que soit la classe observée, l'assujettissement aux lois du marché reste indiscuté, même lorsque la dimension sociale est évoquée.

## 2.2. Les résultats de l'analyse factorielle : deux structurants majeurs

L'analyse factorielle des correspondances permet de dégager les lignes de force (facteurs) que le chercheur nomme en sachant qu'elles organisent un nuage de points dont la représentation graphique n'est rendue possible que par des projections orthogonales sur des plans successifs (plans factoriels). L'agencement des réponses selon cette méthodologie conduit à différencier des dimensions indépendantes : ci-dessous le facteur F1 pour l'axe horizontal et le facteur F2 pour l'axe vertical qui sont les dimensions les plus importantes. Le plan factoriel principal correspond donc au croisement orthogonal de ces deux premiers facteurs.



### 2.2.1. Un ensemble articulé, des oppositions marquées

Rappelons que chaque facteur est ici statistiquement défini par des mots ou racines verbales (variables actives) dont la dispersion et l'opposition offrent la possibilité d'identifier une dimension bipolaire (droite et gauche ou est et ouest pour le facteur 1 représenté horizontalement, haut et bas ou nord et sud pour le facteur 2 représenté verticalement). Notons aussi que cette forme d'analyse accentue les contrastes en ne laissant apparaître, à la demande du chercheur, que les tendances significativement les plus fortes au sens du chi 2. On gardera donc à l'esprit que la réalité est bien plus complexe et mouvante que la représentation proposée, figée et simplificatrice par construction méthodologique.

**La première dimension**, facteur 1, oppose la vision d'une formation continue perçue dans ses aspects « défensifs et offensifs », comme un outil de renforcement de la position de cadre et d'adaptation à une situation professionnelle menacée à la vision plus « classique » que traduit un discours général sur la nécessaire acquisition de nouvelles compétences et l'inévitable anticipation des évolutions des marchés et des technologies.

Cette dimension marque principalement la confirmation liée au statut de cadre, la reconnaissance dans l'emploi, la position et la posture sociale du cadre, en pendant d'un perfectionnement professionnel et d'une évolution plus personnelle qui lui est indéfectiblement associée. C'est, en un sens, l'aspect

idéologique qui prime sur l'aspect individuel, le positionnel sur le personnel, l'acquis sur le potentiel, le stable sur l'évolutif. Un exemple de conservatisme qui s'affiche en miroir des valeurs de changement et d'épanouissement personnel pour illustrer les « forces de rappel » de la sociologie.

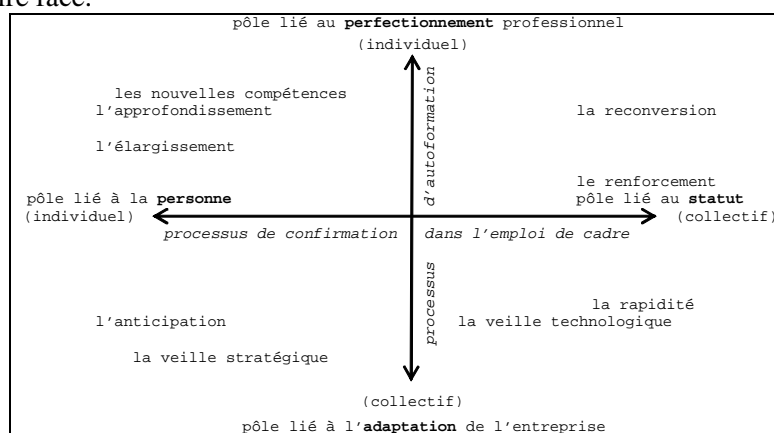
**La deuxième dimension**, facteur 2, oppose quant à elle les deux volets traditionnellement dévolus à la formation professionnelle continue dans une fonction de veille technologique et stratégique pour l'entreprise et pour les salariés eux-mêmes.

Côté salariés, l'approfondissement des connaissances, l'élargissement des compétences et les capacités de conversion illustrent abondamment le souci constant d'un perfectionnement professionnel conçu comme un outil majeur de la compétition sur les marchés de biens, de services ou d'emplois.

De façon semblable, les entreprises ne peuvent faire face aux évolutions incessantes des technologies et des marchés sans anticipations, réorganisations et adaptations permanentes.

## 2.2.2. Deux structurants majeurs : la défense des acquis et l'apprentissage permanent

Du plan individuel au niveau collectif, l'incertitude caractérise tout contexte et la réactivité sert de règle d'action : faire face.



Cette deuxième analyse réaffirme les évaluations du rôle de la formation face à des situations professionnelles fragilisées qui reposent sur la triade confirmation dans l'emploi de cadre, perfectionnement individuel permanent et aide à l'adaptation rapide des organisations. L'interdépendance de ces trois objectifs majeurs est garante de l'instabilité dynamique du système, d'où la solidarité (le co-), mais aussi la solidité de l'organisation toujours conjointement mises à l'épreuve.

« Avoir » et « être », défense des acquis et apprentissage permanent résument les deux dimensions structurant représentations et pratiques de l'autoformation professionnelle. La traduction pour les individus en est « toujours plus... » : toujours plus réactifs, toujours plus performants, toujours plus rapides, toujours plus cadres (junior, débutant, confirmé, expert). Une course effrénée à l'efficacité productive, un challenge individuel et une entreprise collective qui peuvent même prendre parfois un masque ludique.

## 2.2.3. La formation professionnelle comme autoproduction

La formation professionnelle continue apparaît ici comme une autoproduction des cadres eux-mêmes, par goût d'apprendre, de se surpasser, d'innover bien sûr, mais aussi, et avant tout, comme un produit de consommation imposé par des contextes fortement concurrentiels. On rappellera l'interdépendance de l'action contrainte qui lie pour le meilleur et pour le pire l'individu et son organisation, et le fait que les actions que nous étudions n'ont guère à voir avec celles de la FPC de la société industrielle et des grandes organisations.

On notera aussi que ces cadres déploient leurs activités en s'appuyant sur des savoirs de haut niveau, même variable, à caractère formel, systématique et rationalisé, ce que Schön (1994) appelle savoir technique. Ce savoir technique mis en œuvre pour résoudre des problèmes quotidiens, trouver des solutions face à l'imprévu, constitue l'assise d'une « réflexion en action » qui relève en fait et

paradoxalement plus d'une pensée syncrétique, de l'intuition, que de la rationalité technique. Ce savoir d'expérience qui découle d'actions nouvelles, inédites, les personnes interrogées ont du mal à l'explicitier, mais elles en font la source essentielle de leur développement actuel, confondant sans hésiter les dimensions professionnelle et personnelle.

On a beau percevoir les limites d'une telle formation, son caractère contingent, ses insuffisances si les conditions changent, la difficulté même de la définir précisément faute des concepts pour en dire toute la singularité, elle n'en est pas moins l'une des plus efficaces méthodes de formation pour nos cadres. Ils la nomment autoformation, autoformation continue, autoformation permanente, perfectionnement personnel ou autoformation personnelle... tout en reconnaissant qu'elle ne peut se passer de « *la confrontation aux autres et aux choses* » (Pineau, 1984), de coopération, de bricolages et de valeurs partagés.

Cette autoformation personnelle est présentée comme une activité imprévisible, davantage marquée par les perceptions instinctives que par des anticipations rationnelles. C'est ce volet de la formation continue et du perfectionnement associé à l'exploration et à la réflexion que Barbier, Chaix et Demailly (1994) ont désigné sous le terme de développement professionnel, en précisant qu'il s'agit d'un processus de « *transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ». Ce phénomène dynamique résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel, la nature et les conditions des activités déployées dans le cadre d'une organisation ; il pourrait être étendu sans doute à toute expérience d'apprentissage formel ou non.

## Conclusion

Depuis plus d'une décennie les relations de travail ont été structurellement modifiées de façon progressive. Alors qu'auparavant le contrat implicite était d'échanger la promesse d'une carrière, généralement longue, contre une certaine loyauté et une rémunération assez faible pour les cadres débutants, depuis une dizaine d'années les entreprises déclarent ne plus pouvoir s'engager sur la durée. Dans l'impossibilité d'assurer une carrière sur le long terme, elles ne peuvent que promettre un développement de « compétences » monnayables sur le marché de l'emploi et une rémunération individualisée de la performance, part éminemment variable du salaire. Employabilité et rétribution personnalisées multiplient alors des intéressements, sinon des comportements mercenaires.

Dès 2000, l'euphorie liée à l'Internet laisse penser qu'un nouveau modèle est en place et les entreprises des secteurs étudiés cherchent à mettre la responsabilité de leur employabilité entre les mains des cadres eux-mêmes. On assiste en fait insensiblement au passage d'une relation basée sur le droit du travail à un contrat implicite de prestations de compétences, de type commercial, au besoin explicité à travers l'externalisation, la sous-traitance ou le « consulting » pour d'autres organisations. Ces points étayaient une hypothèse sur le compromis post-fordien que nous avions posée au départ du projet Forco-Précanet.

Le travail changeant, le rapport individu entreprise change lui aussi. La combinaison des technologies nouvelles, des ressources immatérielles, de l'innovation conduit chacun à assumer de plus en plus de responsabilités dans la performance économique. Le modèle de la compétence masque progressivement le modèle de la qualification et, dans l'approche globale de l'organisation du travail que ce nouveau modèle impose, la formation n'est qu'un facteur du développement des ressources humaines : les compétences découlent simultanément des qualifications et de l'organisation. On perçoit alors la tension entre une formation construite par l'entreprise pour l'efficacité productive et le parcours de formation produit par l'individu pour lui-même, puisque dans notre cas ce dernier, cadre, en a les ressources culturelles, économiques et sociales.

Dans ces secteurs innovants semblables à celui de la net-économie, la « formation professionnelle tout au long de la vie » ne peut donc se penser, dans son organisation à venir, qu'avec la conviction que l'emploi sera moins dans des activités déjà connues que dans la création de métiers aux contours et aux destins incertains et métissés. En effet, dans la course à l'innovation, les générations de produits ou services se succèdent à un rythme rapide et nécessitent des compétences qui souvent ne sont pas encore développées. D'où le stress, le sentiment commun de perte de compétences, de l'utilité vitale de nouvelles et cette urgente nécessité d'organiser leur genèse et leur renouvellement plutôt qu'une

simple gestion ou acquisition qu'il suffirait de planifier. Ainsi, se former ne peut se limiter au seul métier actuel, sans pour autant qu'on puisse prédire à coup sûr le métier de demain. Alors autant y voir, aussi, le moyen d'assurer un développement personnel qui, modifiant à bas bruit les composantes identitaires, vise une consonance avec les valeurs et pratiques du milieu.

Le complexe « production/formation » apparaît alors comme une source continue de nouvelles compétences et comme un mode d'ouverture de la formation aux mutations possibles des activités. Ces nouveaux savoirs, aussi bien techniques que gestionnaires, sont en quelque sorte les « marqueurs » d'une économie fondée sur les connaissances et dans laquelle les compétences les plus utiles semblent toujours manquer. Il faut donc en conclure que la compétitivité et le développement reposent moins sur la circulation fluide des compétences que sur une bonne évaluation et gestion des apprentissages individuels et collectifs indispensables à l'innovation. D'où la nécessaire diffusion de formes d'organisations « apprenantes », d'un recours souhaité à une offre de formation « qui serait adaptée » et nettement orientée vers le conseil en organisation et en ressources humaines. D'où les conséquences à tirer en matière de formation et d'évaluation, pour donner plus de sens encore aux activités, échapper au manque de clarté cognitive des situations, dissiper le malaise qu'entraîne un sentiment de fragilisation trop syncrétique et renforcer ainsi un sentiment partagé d'efficacité.

## BIBLIOGRAPHIE

Appay, B. (2005) ; La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation ; Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.M., Chaix, M.I. et Demailly, L. (1994) ; Recherche et développement professionnel ; in : *Recherche et formation* ; 17 ; 5-8.

Bedin, V. (2005) ; European project recommends that developing a learning habit may help to preserve job security ; *CORDIS* : Official Publications of the European Communities.

Bedin, V, Fournet, M. (2004) ; La formation continue des cadres de la net-économie : pratiques, enjeux et perspectives au niveau européen ; in : *Actes de la 7ème Biennale Internationale de l'Éducation et de la Formation* ; Lyon.

Bedin, V, Fournet, M. (2005) ; Rapport final du projet européen Forco-Précanet. Programme Léonardo, Communauté Européenne ; vol 1-11 ; Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail

Bonniol, JJ, Vial, M. (1997) ; Les modèles de l'évaluation ; Bruxelles : de Boeck.

Bourdoncle, R. (1991) ; “ La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ” ; in : *Revue française de pédagogie* ; 94, 73-92.

Carré P, Moisan A, Poisson D. (1997) ; L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie ; Paris : L'Harmattan.

Carré, P. (2005) ; L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod.

Dumazedier, J. (1978) ; La société éducative et ses incertitudes ; in : *Education Permanente*, 44 ;

Jorro, A. (2002) ; Professionnaliser le métier d'enseignant ; Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes ; in : *Mesure et évaluation en éducation* ; vol 27 ; 2 ; 33-47.

Jorro, A. (2006) ; Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ; in : *Revue Mesure et Evaluation en éducation* ; 29 ; Québec.

Lecointe, M. (1997) ; Les enjeux de l'évaluation ; Paris : L'Harmattan.

Péry, N. (1999). La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux ; Paris : Secrétariat d'Etat au Droit des Femmes et à la Formation professionnelle.

Reinert, M. (1986) ; Un logiciel d'analyse lexicale : Alceste ; in *Cahiers de l'analyse des données* ;4 ; 471-484.

Schön, D.A. (1994) ; Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel ; Montréal : Editions Logiques.

Schwartz, B. (1973) ; L'éducation demain ; Paris : Aubier Montaigne.

Trocme-Fabre, H. (1999) ; Réinventer le métier d'apprendre ; Paris, Editions d'Organisation.